EDICIONES COMPLUTENSE

Didáctica. Lengua y Literatura
e-ISSN: 1130-0531

INVESTIGACIONES Y ESTUDIOS

Claves didácticas para la enseñanza de la escritura narrativa en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención o Hiperactividad según el reto inclusivo que plantea la LOMLOE

Verónica Moreno Campos
Departament de Pedagogia i Didàctica de les Ciéncies Socials, la Llengua i la Literatura.
Facultat de Ciències Humanes i Socials. Universitat Jaume I

Carmen Rodríguez Gonzalo
Departament Didàctica de la Llengua i la Literatura. Facultat de Magisteri. Universitat de València

https://dx.doi.org/10.5209/dill.95195 Recibido: 21 de marzo de 2024 • Revisado: 3 de junio de 2024 • Aceptado: 28 de junio de 2024

ES **Resumen:** La inclusión es un reto para todo el sistema educativo y también para la enseñanza de lenguas. En relación con el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención o Hiperactividad, la literatura científica ha evidenciado sus características y el modo en que estas pueden afectar a su desempeño escolar, pero hay pocos estudios realizados en situación de aula que ofrezcan datos precisos sobre los distintos aspectos de la composición lingüística. Este trabajo se centra en una tarea de escritura narrativa desarrollada como actividad de aula en una muestra de 502 escolares con y sin diagnóstico de TDAH, de Primaria y Secundaria Obligatoria de cinco centros educativos públicos de Murcia. Los textos analizados evidencian diferencias significativas en categorías como el número de palabras por oración o los nexos utilizados junto a resultados similares en presencia de título o estructura narrativa. Las características de la intervención realizada en aula permiten determinar algunas estrategias didácticas claves para la mejora de la expresión escrita del alumnado TDAH, como el tiempo o la atención a la revisión, que revierten también en la mejora del alumnado sin diagnóstico.
Palabras clave: Educación inclusiva; didáctica de la lengua; alumnado TDAH; composición de textos narrativos; Educación Primaria y ESO.

ENG Didactic keys for teaching narrative writing in students with Attention Deficit or Hyperactivity Disorder according to the inclusive challenge posed by the LOMLOE

Abstract: Inclusion is a challenge for the entire educational system and also for language teaching. In relation to students with Attention Deficit or Hyperactivity Disorder, scientific literature has shown their characteristics and the way in which these can affect their school performance, but there are few studies carried out in a classroom situation that offer precise data on the different aspects of linguistic composition. This work focuses on a narrative writing task developed as a classroom activity in a sample of 502 schoolchildren, with and without a diagnosis of ADHD, from Primary and Compulsory Secondary Schools from five public educational centers in Murcia. The analyzed texts show significant differences in categories such as the number of words per sentence or the linking words used, along with similar results in the presence of a title or narrative structure. The characteristics of the intervention carried out in the classroom allow us to determine some key didactic strategies for improving the written expression of ADHD students, such as time or attention to revision, which also result in the improvement of students without a diagnosis.
Key words: Inclusion; language teaching; ADHD students; composition of narrative texts; Primary Education and Secondary Education.

FR Clés didactiques pour l'enseignement de l'écriture narrative chez les élèves présentant un trouble déficitaire de l'attention ou avec hyperactivité selon le défi inclusif posé par la LOMLOE

Résumé : L'inclusion est un défi pour l'ensemble du système éducatif mais aussi pour l'enseignement des langues. En ce qui concerne les élèves atteints de trouble déficitaire de l'attention ou d'hyperactivité, la littérature scientifique a montré leurs caractéristiques et la manière dont elles peuvent affecter leurs

performances scolaires, mais il existe peu d'études réalisées en situation de classe qui offrent des données précises sur les différents aspects de la composition linguistique. Ce travail se concentre sur une tâche d'écriture narrative développée comme activité en classe auprès d'un échantillon de 502 écoliers, avec et sans diagnostic de TDAH, des écoles primaires et secondaires obligatoires de cinq centres éducatifs publics de Murcia. Les textes analysés montrent des différences significatives dans des catégories telles que le nombre de mots par phrase ou les connecteurs utilisés, ainsi que des résultats similaires en présence d'un titre ou d'une structure narrative. Les caractéristiques de l'intervention réalisée en classe nous permettent de déterminer certaines stratégies didactiques clés pour améliorer l'expression écrite des élèves TDAH, comme le temps ou l'attention à la révision, qui entraînent également l'amélioration des élèves sans diagnostic.
Mots-clés : Enseignement des langues ; élèves TDAH ; composition de textes narratifs ; Enseignement primaire et Enseignement secondaire.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología 3. Resultados 4. Conclusiones y claves didácticas 5. Bibliografía.

Cómo citar: Moreno Campos, V.; Rodríguez Gonzalo, C. (2024). Claves didácticas para la enseñanza de la escritura narrativa en el alumnado con Trastorno por Déficit de Atención o Hiperactividad según el reto inclusivo que plantea la LOMLOE. *Didáctica. Lengua y Literatura 36*, Núm. especial, 135-146.

Declaración de contribución de autoría
Verónica Moreno Campos: conceptualización, curación de datos, análisis formal, investigación, metodología, recursos, validación, visualización, redacción del borrador original, redacción de la revisión y edición.
Carmen Rodríguez Gonzalo: conceptualización, investigación, metodología, supervisión, validación, redacción del borrador original, redacción de la revisión y edición.

1. Introducción

La educación inclusiva es un derecho para todos los/las estudiantes. Para poder garantizar este derecho se ha de proporcionar una formación a los profesionales de la educación que atienda no solo a las necesidades, sino también a las características de la población con y sin necesidades educativas. El término *educación inclusiva* hace referencia a que la educación se ha de integrar en el aula y, por tanto, no se han de diferenciar los contenidos según si el alumnado presenta o no dificultades de aprendizaje. Para poder conseguir esto, el profesorado ha de conocer las características de los trastornos de su alumnado y saber qué estrategias de aprendizaje les favorecen (Navarro et al., 2021).

La Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación (LOE) supuso un punto de inflexión en el sistema educativo al presentar el objetivo de ofrecer una educación basada en los principios de calidad y equidad. En el artículo 4, "La enseñanza básica", la educación inclusiva se asumía como un principio fundamental para atender a la diversidad, lo que implicaba la adopción de medidas organizativas, metodológicas y curriculares de acuerdo con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) con el fin de garantizar los derechos de la infancia y facilitar los apoyos necesarios al alumnado que lo necesitara. Sin embargo, será la Ley Orgánica de Educación 3/2020 del 29 de diciembre (LOMLOE), la que proporcionará el impulso legislativo al nuevo paradigma educativo al incorporar en el preámbulo la obligación de garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos de los niños, tal como estipula la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas ratificada en 1990. Además, se enfatiza la importancia de garantizar el éxito de todo el estudiantado por medio de la mejora continua de los centros educativos y una mayor personalización del aprendizaje. Este énfasis hacia la atención a las necesidades educativas individualizadas se toma como principio pedagógico en el artículo 19, donde se declara que el derecho a una educación inclusiva se debe hacer efectivo para todas las personas, especialmente para aquellas en situación de mayor vulnerabilidad. Así, la inclusión educativa y la implementación del DUA se asumen como los principios y fines de la educación, que tratarán de hacer efectivo ese derecho. Además, el artículo 111 bis alude a la importancia de asegurar la accesibilidad mediante el diseño de entornos virtuales de aprendizaje que permitan alcanzar los objetivos curriculares. Según la ley, por tanto, los y las docentes deben diseñar entornos de aprendizaje que promuevan los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas, tanto en formatos y contenidos, como en herramientas y entornos virtuales de aprendizaje.

Tras la entrada en vigor de los reales decretos 157/2022 y 217/2022, que regulan los estudios de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente, se puede comprobar cómo la inclusión educativa se sitúa como centro de interés al designar el DUA como criterio regidor de las medidas metodológicas, organizativas y curriculares. Este cambio de paradigma legislativo modifica el diseño de las situaciones de aprendizaje del aula para adaptarse a las necesidades del alumnado en el aula, puesto que el profesorado ha de programar los contenidos atendiendo a las necesidades del alumnado y, para ello, resulta esencial que la formación docente siga esta línea.

Para que el profesorado pueda diseñar situaciones de aprendizaje que resulten significativas y efectivas en el aprendizaje de la lengua española, es esencial que el equipo docente conozca las fortalezas y las

necesidades de su alumnado, puesto que junto a la evolución comunicativa prototípica existen desarrollos no normativos: los trastornos del habla, del lenguaje y de la comunicación. Según la definición del DSM-5-TR (APA, 2022), los trastornos relacionados con la adquisición de la lengua provocan un retraso o impedimento en el aprendizaje que puede acarrear diversos problemas de índole social. Por este motivo, en la enseñanza de la lengua es necesaria una formación enfocada sobre las necesidades específicas de los trastornos del lenguaje (Fernández-Pérez, 2002; Benedet, 2006; Garayzábal, 2009). En este sentido, Moreno-Campos y Muñoz-Rodríguez (2023) apuntan hacia la necesidad de hacer converger los paradigmas de la Lingüística Clínica y la Didáctica de la Lengua en una Didáctica Específica para la Enseñanza de los Trastornos del Lenguaje (DETL).

Diversos estudios apuntan hacia una escasa formación especializada en las manifestaciones de los trastornos del lenguaje en los estudios de Magisterio (Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer, 2016; Jarque y Tárraga, 2009; Reyes y Acuña, 2012). Estas investigaciones son unánimes al señalar un escaso conocimiento tanto de las características de los trastornos, como de las estrategias didácticas adecuadas para cada caso. La presente investigación se ha centrado en el trastorno por déficit de atención o hiperactividad (en adelante, TDAH) por ser el trastorno del neurodesarrollo más frecuente en niños y adolescentes (Suárez y Magallón-Recalde, 2020), con una prevalencia en torno al 5-10%. Catalá-López et al. (2012) realizaron una revisión entre alumnado de Educación Primaria y Secundaria (n: 13000) para concluir que la tasa de prevalencia de alumnado con diagnóstico era de 6,8. Otro estudio mostró una incidencia en 5,4 niños de cada 100 (Cerrillo-Urbina et al., 2018) al analizar las características del alumnado de 4 a 6 años compatibles con un posterior diagnóstico de TDAH. El reconocimiento de las características de este trastorno supone un reto para la comunidad educativa, que en muchos casos no se encuentra preparada para reconocer los síntomas del TDAH. Soutullo-Esperón (2013) cuantificó cuál era el conocimiento existente en la población general sobre el TDAH para concluir que tan solo un 4% de la muestra (n: 770) era capaz de reconocer las características del trastorno. El informe FAROS (Roca et al., 2010) indica que el porcentaje de fracaso escolar en Educación Primaria del alumnado con TDAH se estima en torno al 10%, y en Educación Secundaria se incrementa hasta el 25%. En el papel que el equipo docente juega en la reversión de estos porcentajes resulta primordial la enseñanza mediante técnicas compensatorias que alivien las dificultades de aprendizaje (Froelich et al., 2012; Soroa et al., 2013). En nuestro país se pueden destacar varios estudios centrados en dilucidar el grado de conocimiento sobre las manifestaciones más comunes del TDAH en la actividad académica de la etapa escolar (Adams et al., 2013; Gil y Mejías, 2017; Herrera-Gutiérrez y Martínez-Frutos, 2021; Sanz-Cervera, 2018; Soroa et al., 2016). En todos se apunta la necesidad de mejorar la formación docente para poder proporcionar una atención docente especializada. En este sentido, el estudio de López-López et al. (2018) destaca cómo un 32,8% de docentes declara no sentirse capacitado para proporcionar una enseñanza eficaz a los niños con TDAH.

La caracterización del alumnado con TDAH, según el manual diagnóstico DSM-5-TR (APA, 2022), se clasifica según los síntomas remitan a un trastorno con base en la dificultad para mantener la atención (TDA), o con dificultades relacionadas con la hiperactividad (TDAH). A su vez, cada característica se evalúa en función de si su recurrencia es leve, moderada o severa y debe existir un grado de interferencia negativo con actividades académicas o sociales. Estas manifestaciones conductuales, que se entrelazan con características propias del desarrollo, son las que dificultan la identificación del trastorno, pues supone saber determinar cuándo una conducta es evolutiva y cuándo indica un desorden funcional. Moreno-Osella (2017) propone algunas características que se observan en el alumnado de Educación Infantil y Primaria y que son propias del entorno escolar: lapsos de atención breves y fluctuantes, dificultad para seguir directrices o tareas grupales, baja tolerancia a la frustración, retraso en la adquisición del lenguaje, retraso en el desarrollo motriz, preferencia por juego poco simbólico e individualizado o dificultades para el aprendizaje de colores, números y letras. A pesar de que estas características pueden alterar *per se* cualquier proceso de aprendizaje, las dificultades atencionales e impulsivas dificultan especialmente el proceso de creación escrita. Gallardo-Paúls y Moreno-Campos (2014) comprobaron cómo los participantes en el estudio (n: 25) presentaban dificultades en la redacción de las argumentaciones que no aparecían en su correlato oral.

La escritura de textos creativos requiere de un proceso sistemático donde la planificación, la conexión de ideas con estructuras lingüísticas y la posterior revisión requieren un alto grado de atención sostenida. Se han demostrado dificultades para el alumnado con TDAH en tareas de composición escrita, complejidad sintáctica, recuperación de información escrita, ortografía, coherencia y cohesión (Gallardo-Paúls et al., 2012; García-Sánchez et al., 2007; Marín-Méndez et al., 2017; Mejía y Varela-Cifuentes, 2015; Moraleda et al., 2020), pero son pocos los estudios que han abordado el estudio de las dificultades de la composición escrita en tareas escolares, de forma que se pueda comprobar si el alumnado con y sin diagnóstico de TDAH presenta habilidades lingüísticas diferentes y, por tanto, el equipo docente debe prestar una atención especial hacia algún elemento de la superestructura narrativa.

La presente investigación se centra en el análisis de 502 producciones escritas de carácter narrativo provenientes de alumnado de Primaria y Secundaria de Murcia con el objetivo de establecer las capacidades y las dificultades del alumnado con TDAH en la redacción de textos narrativos. El análisis pretende verificar si existen diferencias significativas entre el alumnado con/sin diagnóstico y establecer qué porcentaje de alumnado con diagnóstico hay en las aulas de los centros que participan en la investigación. Por último, se plantearán estrategias didácticas inclusivas apropiadas para implementar en el aula.

Tras realizar una revisión bibliográfica, se decidió incluir los siguientes elementos en el análisis de las narraciones, que constituyen los objetivos específicos de la investigación:

a) Número total de palabras del texto: varias investigaciones destacan la relación entre el TDAH y las alteraciones motoras, especialmente en las habilidades de coordinación visual-motora (Lorenzo-González et al., 2013; Marín-Méndez et al., 2017; Sanz-Domínguez et al., 2020). Con el recuento de esta categoría se quiere comprobar si las dificultades en la precisión y la habilidad grafomotora pueden provocar que el alumnado con TDAH realice textos más cortos que el alumnado sin diagnóstico.
b) Número de palabras por oración: se considera la oración como el núcleo informacional que el alumnado ha compuesto entre dos puntos seguidos o puntos y aparte. Es decir, no se han seguido las directrices sintácticas de un texto normativo, sino que se adopta un criterio pragmático que atiende a la enunciación. En este sentido, las investigaciones señalan cómo en la escritura el alumnado con TDAH produce oraciones más extensas en comparación con sus homólogos sin diagnóstico (Conesa, 2022; Gallardo-Paúls et al., 2010). Este hecho parece estar relacionado con la disfunción de las funciones ejecutivas (Robles-Bermejo, 2024), pues la impulsividad puede motivar que el alumnado traslade la secuencia de acciones que visualiza en su pensamiento a la escritura, sin tomar en consideración las reglas del código escrito.
c) Presencia del título: el título en una composición narrativa es el elemento que sintetiza y realza el tema narrativo. Por lo tanto, su presencia es indicativa de la asunción del esquema narrativo. En la investigación dirigida por Giraldo-Sepúlveda (2018) se comprobó cómo el alumnado con sospecha de TDAH de tercero de Primaria presentaba textos sin título con más frecuencia que sus compañeros y compañeras.
d) Presencia de la estructura narrativa: se valoró en qué medida el texto presentaba los componentes básicos de la superestructura: planteamiento, nudo y desenlace. Diversas investigaciones (Gallardo-Paúls, 2007; Gallardo-Paúls et al., 2012; Miranda-Casas et al., 2005;) han mostrado cómo la población con TDAH incluía un menor número de elementos narrativos en sus escritos que la población sin TDAH. No obstante, los estudios anteriormente mencionados basan sus investigaciones sobre textos elaborados *ad hoc*, y no durante una intervención didáctica en el aula. En esta investigación se analiza la presencia de los elementos propios de la superestructura durante una actividad curricular para valorar si el grado de aprehensión de la composición textual difiere según la condición diagnóstica del alumnado.
e) Número total de verbos y heterogeneidad de uso: en los estudios señalados en el párrafo anterior se subraya el uso menor de variedad verbal por parte del alumnado con TDAH. En este sentido, Pelayo-González et al. (2020) concluyeron que el alumnado con TDAH presentaba menor capacidad para evocar verbos en un tiempo limitado que el alumnado sin diagnóstico, hecho que implica una habilidad expresiva más limitada que el alumnado sin TDAH.
f) Número total de nexos utilizados en la narración y heterogeneidad de uso: a pesar de las señaladas limitaciones en la expresión escrita por parte del alumnado con TDAH, ningún estudio ha centrado su interés en analizar si existen diferencias en el uso de nexos. Los nexos son el elemento conectivo por excelencia de las narraciones, pues permiten completar la información proporcionada por las palabras léxicas actualizando su significado según su naturaleza (temporal, causal, coordinante, etc.). Así, será interesante comprobar si en la escritura narrativa el avance de la acción se construye mediante el sobreuso coordinante, propio de las fases iniciales de la redacción, o sobre nexos subordinantes. A partir de este análisis del uso de conectores se podrán diseñar unas recomendaciones didácticas para favorecer la mejora de la expresión comunicativa gracias a la heterogeneidad del uso de nexos textuales (Santolària, 2017).

2. Metodología

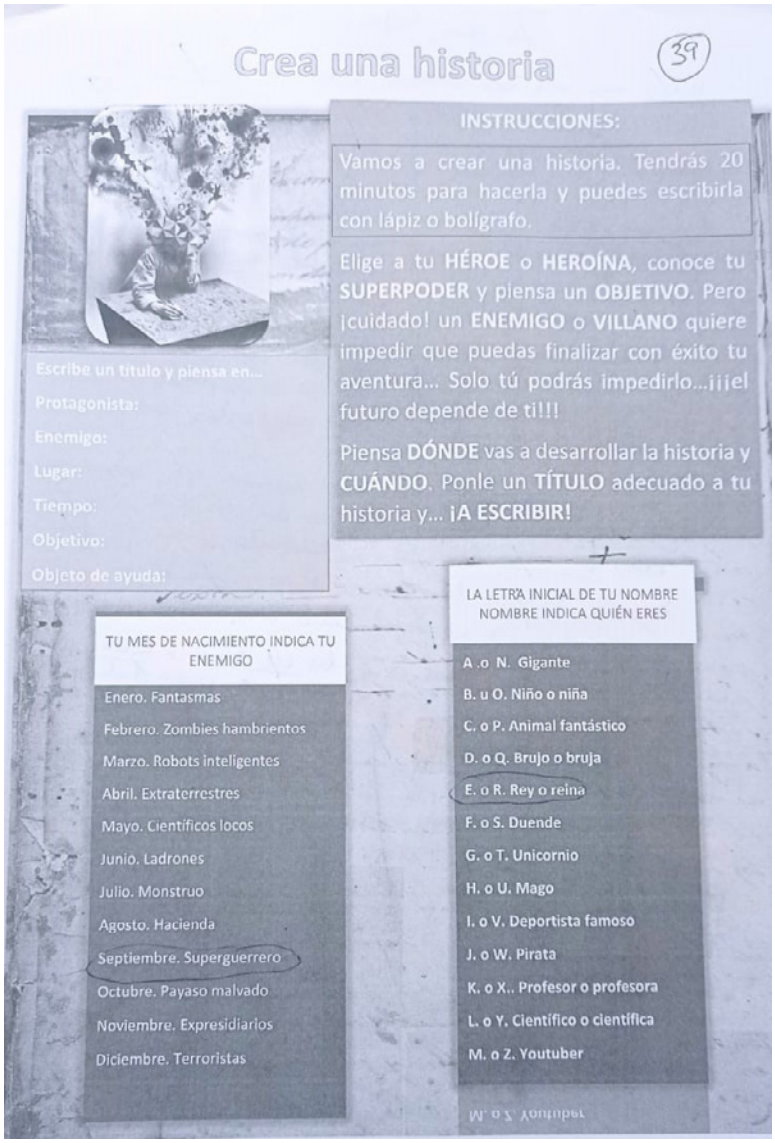
Descripción de la tarea. La tarea consistió en la escritura de un texto narrativo por parte del alumnado. Se entregó una hoja titulada "crea una historia" con instrucciones redactadas que también se leyeron en voz alta (*imagen 1*). Se dejaron 5 minutos para que el alumnado se familiarizara con la tarea y pudiera realizar preguntas al equipo docente. Se dejaron otros 5 minutos para que el alumnado pudiera planificar su narración, para ello se facilitó un esquema con los elementos clave de una narración. De los 6 elementos, solo había instrucciones para la elección del o la protagonista y el enemigo o la enemiga. Cada participante debía seleccionar una categoría de cada listado atendiendo a la inicial de su nombre y al mes de su nacimiento. La fase creativa, donde el alumnado debía redactar el texto, se acotó a 20 minutos. Al final se dejaron otros 5 minutos para que el alumnado pudiera realizar la revisión de su texto, antes de la entrega final. En esta fase se recordó de forma oral al alumnado la importancia de que la revisión se centrase en verificar que los elementos proporcionados de la superestructura textual estuviesen presentes: que el texto tuviera un título inicial y estuviera compuesto por planteamiento, nudo y desenlace.

Recogida de datos. Cinco centros educativos públicos de Murcia participaron en la investigación: tres centros de Educación Primaria y dos de Educación Secundaria. Una de las investigadoras se reunió con el profesorado responsable de las aulas para explicar el procedimiento de recogida de datos. Después tuvo lugar la reunión con el equipo de orientación de los centros, quienes facilitaron los diagnósticos del alumnado con TDAH. Finalmente, las investigadoras se reunieron de nuevo con los equipos docentes para proporcionar retroalimentación sobre los elementos analizados y facilitar algunas claves didácticas para la mejora de la escritura narrativa.

Escritura de la narración. La composición de textos escritos se recoge como objetivo en todas las etapas del currículo escolar, por lo que la propuesta realizada se encuentra dentro de los objetivos de aprendizaje de la lengua. En primer lugar, todo el profesorado repasó los contenidos y la estructura de los textos narrativos durante la quincena anterior a la recogida de la narración. Todos los centros realizaron el mismo día la tarea con el grupo clase en la asignatura de Lengua Española. Se explicó al alumnado que debía crear y escribir un texto narrativo siguiendo las instrucciones redactadas en la hoja. Junto a la hoja se entregó un

folio en blanco sin formato para que el alumnado escribiera su texto. El tiempo para realizar la narración era de 20 minutos, y se iba avisando cada 5 minutos para que el alumnado pudiera planificar el tiempo de escritura. A los 20 minutos se retiró la hoja de escritura a todo el alumnado independientemente de que hubieran finalizado la narración o no, para igualar las condiciones de escritura. Cada docente se encargó de escanear las narraciones y enviarlas a las investigadoras para el posterior análisis.

Imagen 1. Instrucciones para la creación de la narración

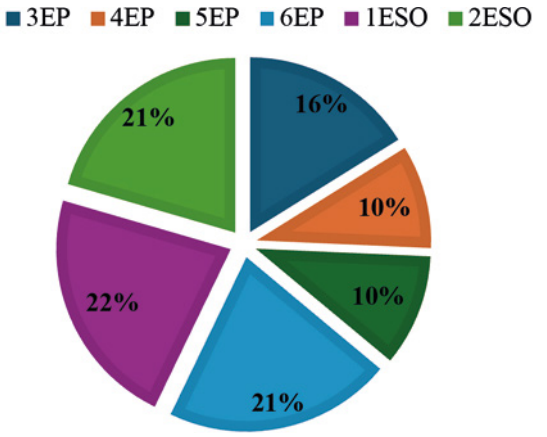


Fuente: elaboración propia

Análisis de las redacciones. Las previsiones iniciales estimaban la recogida de unos 550 textos, pero al final se recogieron 502. Se puede comprobar la distribución de la muestra en el *gráfico 1*, donde el 26% de los textos pertenecen al segundo ciclo de Educación Primaria, el 31% al tercer ciclo y el 43% proceden del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO). Todas las narraciones se escanearon y fueron enviadas a las investigadoras, quienes trabajaron sobre una misma plantilla para asegurar la validez del análisis. Las categorías recogidas en la plantilla fueron: número de palabras totales del texto, número de palabras por oración, presencia de título, presencia de la estructura narrativa (planteamiento, nudo, desenlace), tipología verbal y de nexos y heterogeneidad en su uso.

La fase de análisis se realizó durante los meses de febrero-abril de 2023. Los análisis de las categorías se basaron en la cuantificación de los elementos. En esta fase no se diferenciaron los textos según procedieran de alumnado con o sin diagnóstico para evitar sesgos, por lo que la identificación de los textos narrativos del alumnado con TDAH se realizó una vez acabada la cuantificación y la puesta en común de los datos entre las investigadoras. Una vez identificados los textos, se procedió al contraste de datos con los textos del grupo control y se obtuvo el porcentaje de alumnado con diagnóstico en cada curso. Para establecer si las diferencias entre los grupos eran significativas, se procedió a comparar las muestras mediante la T-Student con el programa SPSS 24. Esta prueba permite analizar si existe una diferencia estadísticamente significativa entre las medias de dos muestras diferentes.

Gráfico 1. Distribución de los cursos de procedencia de las narraciones



Fuente: elaboración propia

3. Resultados

A continuación, se detallan los resultados de los análisis cuantitativos obtenidos en cada una de las categorías analizados en los textos narrativos de alumnado con y sin diagnóstico de TDAH.

Porcentaje de alumnado con diagnóstico. La colaboración de los equipos de orientación escolar ha permitido esclarecer cuál es el porcentaje real de alumnado con diagnóstico de TDAH en los centros escolares participantes en la investigación (véase *tabla 1*). La prevalencia de los estudios realizados en España sitúa el porcentaje de diagnóstico en torno al 5-6%. Los datos proporcionados por los centros indican un porcentaje claramente superior en el primer ciclo de Educación Primaria y en 1º ESO (resultados marcados con asterisco), mientras que los datos se sitúan dentro de lo establecido en los demás cursos.

Tabla 1. Porcentaje de alumnado con diagnóstico de TDAH

Grupos	% Diagnóstico
3 Prim	*12,36**
4 Prim	*8**
5 Prim	*6,2*
6 Prim	*4,56*
1ª ESO	*7**
2ª ESO	*3,7*

Fuente: elaboración propia

Número de palabras totales del texto y número de palabras por oración. En la mayoría de los cursos el alumnado sin diagnóstico escribió textos superiores en longitud al alumnado con diagnóstico, a excepción del tercer curso de Primaria, tal y como se puede comprobar la *tabla 2*. En los cursos de tercer ciclo de Educación Primaria y en el de 2º de ESO el alumnado sin diagnóstico presenta unos textos compuestos por casi el doble de palabras que el alumnado con diagnóstico. Respecto al número de palabras por oración, tan solo el alumnado de 5º curso de Primaria sin diagnóstico de TDAH presenta un número superior de palabras por frase respecto al grupo con diagnóstico. Si bien en el segundo ciclo de Primaria la longitud de las oraciones es similar, esta tendencia se invierte a partir de 6º Primaria, donde se puede apreciar cómo la longitud oracional del alumnado con diagnóstico duplica a la del alumnado sin TDAH. Como ejemplo presentamos una frase de un alumno con diagnóstico de TDAH matriculado en 2º ESO, donde la longitud de la frase se explica por una concatenación de elementos sin cohesión textual debido a la ausencia de conectores y de utilización correcta de los signos de puntuación:

> Era un viernes de madrugada un héroe estaba patrullando y vio un banco con todas las luces encendidas entonces se sorprendió y entonces entró a investigar y se encontró a una mujer con una chaqueta negra y una capa azul oscuro con un enorme cuchillo, así que rápidamente el héroe intentó sacar una pistola la eléctrica de su bolsillo pero no la llevaba encima. (Texto 13, 2º ESO).

Presencia del título y de la estructura narrativa. En la *tabla 3* se puede comprobar cómo a partir del tercer ciclo de Primaria no se registran casi diferencias entre los dos grupos, si bien en el segundo ciclo de Primaria se aprecian dos polaridades: en 3er curso el alumnado con TDAH presenta unos resultados claramente superiores al alumnado sin diagnóstico, situación que se invierte en 4º de Primaria. En lo relativo a la estructura narrativa, la mayoría del alumnado tiene interiorizada la superestructura en sus constituyentes de planteamiento, nudo y desenlace. Los resultados apenas señalan diferencias entre el alumnado con y sin

diagnóstico, aunque el segundo ciclo de Primaria supone una excepción al ser el alumnado con TDAH quien presenta más elementos de la superestructura que el alumnado sin diagnóstico.

Tabla 2. Media del número de palabras que compone cada texto narrativo y media de palabras por oración[1]

Grupos	Número de palabras del texto		Número de palabras por oración	
	Con TDAH	Sin TDAH	Con TDAH	Sin TDAH
3 Prim	116,81	97,7	24,16	23,9
4 Prim	139,14	151,08	16,41	16,17
5 Prim	144**	370,5	18	23,2
6 Prim	88,75**	202,78	32,4**	21,6
1ª ESO	160,70	199,6	43,6**	23,9
2ª ESO	187,20**	359	37,4**	16,5

Fuente: elaboración propia

Tabla 3. Porcentaje de presencia de título y de estructura narrativa en la narración

Grupos	Presencia del título en el texto		Presencia estructura narrativa	
	Con TDAH	Sin TDAH	Con TDAH	Sin TDAH
3 Prim	90,9**	37,7	67,8	65
4 Prim	57,14**	91,6	86	82
5 Prim	93,7	95,2	92	100
6 Prim	75	83,33	94	100
1ª ESO	100	90,6	70	74,8
2ª ESO	50	54,5	88	100

Fuente: elaboración propia

Media del número de verbos por narración y tipología verbal. En la *tabla 4* se observa la cuantificación del número total de verbos utilizados. El alumnado sin diagnóstico se expresa mediante un mayor número de verbos, llegando en los cursos superiores a doblar el número de verbos del alumnado con diagnóstico. Tan solo se registra una excepción en el tercer curso de Primaria, donde el grupo con diagnóstico supera ligeramente la tasa de uso del grupo sin diagnóstico. Si se analiza el uso de los tiempos verbales, se constata que ambos grupos respetan la correlación temporal en sus historias, donde los tiempos pretéritos son los dominantes. Este uso es lógico, puesto que la mayoría de las narraciones remiten a hechos pasados. En el uso del pretérito el alumnado de tercero de Primaria con y sin diagnóstico no se diferencia en la cantidad de verbos utilizados, al contrario de lo que muestra el análisis en el resto de los cursos: se puede observar cómo la diferencia del uso verbal del pretérito aumenta de manera correlativa a la complejidad y la madurez cognitiva. El alumnado sin diagnóstico utiliza en su expresión escrita una heterogeneidad de formas y tiempos verbales que incluyen el tiempo presente y la proyección hipotética de la acción en el futuro; hecho que difiere sustancialmente del uso que realiza el alumnado con diagnóstico de los tiempos verbales.

Tabla 4. Media del número de verbos que compone cada texto narrativo y tipología verbal

Grupos	Media del número de verbos		Presente		Pretéritos		Futuro		Subjuntivo	
	Con TDAH	Sin TDAH	Con TDAH	Sin TDAH	Con TDAH	Sin TDAH	Con TDAH	Sin TDAH	Con TDAH	Sin TDAH
3 Prim	19,9**	16,2	3,5	3	13,9	11,9	0,45	0,15	0,4	0,22
4 Prim	16,8**	25,7	2,8	3,5	12	14,5	0,25	0,45	0,3	0,6
5 Prim	10**	27,3	1**	2,6	14**	24,2	0	0,6	0	0,7
6 Prim	12**	30,1	0,5**	3,3	12,5**	25,8	0	0,3	0	0,7
1ª ESO	19,75**	26	4,5	3,15	14,75**	22,9	0	0,28	0,5	0,9
2ª ESO	23**	50,3	15**	22,6	21	28,3	0	0,5	0,5**	2,3

Fuente: elaboración propia

1 ** Diferencia significativa.

Media del número de nexos y tipología. Se puede observar en la *tabla 5* el recuento del número de nexos utilizados. Se muestra cómo en el segundo ciclo de Primaria no existen diferencias claras en los dos grupos de análisis, mientras que la tendencia se invierte hacia el grupo sin diagnóstico a partir del tercer ciclo de Primaria. Los nexos coordinantes son los más utilizados por ambos grupos de alumnado, aunque si detallamos la frecuencia de uso se constata que en el grupo sin diagnóstico el uso de nexos coordinantes representa entre el 66-78%, mientras que en el grupo sin diagnóstico se sitúa en torno al 44%. Esta alta concentración de uso de los nexos coordinantes explica la baja representatividad del resto de nexos, puesto que los resultados permiten comprobar cómo el alumnado sin diagnóstico utiliza en sus textos narrativos una variedad de nexos que amplían las posibilidades sintácticas del texto al no repetir siempre las mismas estructuras.

Tabla 5. Media del número de nexos de cada texto narrativo y tipología

Grupos	Uso de nexos		Temporales		Explicativos		Finales		Coordinativos		Adversativos	
	Con TDAH	Sin TDAH	Con TDAH	Sin TDAH	Con TDAH	Sin TDAH	Con TDAH	Sin TDAH	Con TDAH	Sin TDAH	Con TDAH	Sin TDAH
3 Prim	14,4**	8,3	2	1,67	1**	0,48	0,73	1,19	8,1	5,45	0,54	0,42
4 Prim	9,86	10	0,86**	1,58	0,86	1,42	0,57	0,75	6,57	5,9	1,28	1,25
5 Prim	8,78**	16,15	0,75**	1,63	1,2	1,96	1,5	2	7,25	8,25	1,5	2,18
6 Prim	8,25**	17,3	0,25**	0,69	0,25**	1,8	3,75	2,24	6,5	8	0,25**	1,14
1ª ESO	15,3**	24,45	3,25	2,36	2,33	1,78	1	1,25	6,75	7,69	2	1,69
2ª ESO	18,5**	28,5	1,5**	2,8	3	4,67	2**	1	8,5	11,8	0,5**	3,5

Fuente: elaboración propia

4. Conclusiones y claves didácticas

Como hemos señalado, la educación inclusiva es uno de los principios rectores de la LOMLOE, y por ello es importante conocer las habilidades y dificultades de todo el alumnado para poder diseñar situaciones de aprendizaje que incluyan claves facilitadoras para la enseñanza. En esta investigación se han analizado 502 textos de alumnado de Educación Primaria y Secundaria con el objetivo de dilucidar si la expresión escrita del alumnado con diagnóstico de TDAH difería de la del alumnado sin diagnóstico y, por tanto, resultaba necesario implementar medidas didácticas que ayuden a la inclusión de este tipo de alumnado.

En primer lugar, se ha examinado el porcentaje de alumnado con TDAH que se encuentra matriculado en los cursos que han participado en la investigación. En el primer ciclo de Primaria se ha encontrado un porcentaje superior (8-12%) al señalado por los estudios sobre prevalencia del TDAH en España (5-6%), lo que se corresponde con lo hallado en otras investigaciones (Campeño-Martínez et al., 2017; Gatica-Ferrero et al., 2020) y que podría apuntar hacia un sobrediagnóstico. Este hecho podría explicarse porque el diagnóstico del TDAH se realiza atendiendo a características conductuales cuya manifestación confluye con rasgos de inmadurez en las funciones ejecutivas. Este posible sobrediagnóstico sería el que explicaría por qué, en todas las categorías analizadas, el segundo ciclo de Primaria y, en particular, el tercer curso, presenta unos resultados diferentes al resto. Este resultado llama la atención sobre el hecho de que, como docentes, se ha de atender hacia la caracterización que apunta un diagnóstico, pero sin dejar de lado la necesaria evaluación docente cualitativa: la que aporta la información necesaria sobre las competencias de aprendizaje del alumnado. Que a lo largo de los cursos la prevalencia de TDAH se encuentre dentro de la prevalencia preestablecida es compatible con la madurez cognitiva y el desarrollo de las funciones ejecutivas, claves para el mantenimiento de la atención y, por tanto, de la mejora en el aprendizaje.

En el análisis de textos se encontró que el alumnado con diagnóstico de TDAH compuso textos narrativos de menor longitud que sus pares sin diagnóstico. Tal y como se ha mencionado en la introducción, este diagnóstico se asocia con dificultades en la motricidad fina, por lo que este alumnado necesitaría más tiempo para poder realizar una tarea de escritura compleja. Por ello, entre las recomendaciones de adaptaciones metodológicas para docentes se encuentra la de proporcionar más tiempo al alumnado para realizar las actividades de composición de textos (STILL, 2014; Cuartero-Cervera y Bueno-Ripoll, 2021). Un dato interesante es la constatación de cómo, a medida que los cursos escolares avanzan, la diferencia de los grupos en la longitud de la frase se hace más evidente. Este hecho se relaciona con el uso de nexos en el alumnado con TDAH, pues estos textos se caracterizan por la reiteración de los mismos elementos conectivos (*y, entonces*) y la sobreexplotación de las primeras estructuras sintácticas que se desarrollan en el lenguaje oral: la yuxtaposición y la coordinación. En el grupo sin TDAH, sin embargo, se observa un uso variado de nexos dentro de la misma categoría, así como un reparto más proporcional en el uso con cláusulas coordinadas y subordinantes (nexos finales, explicativos o causales). Esta limitada heterogeneidad en la expresión escrita revierte en una pobreza de vocabulario que caracteriza a los/las estudiantes con TDAH (Etchepareborda, 2011), a pesar de que en las pruebas de vocabulario receptivo en lenguaje oral presentan unos resultados similares a los de las personas sin diagnóstico (Navarro-Noguera y Herrera-Gutiérrez, 2022). Este resultado muestra

la dificultad que representa para el alumnado con TDAH la traslación del lenguaje oral a las normas de expresión propias del lenguaje escrito, por lo que una medida adaptativa podría ser que el alumnado tuviera a su disposición un listado de nexos de cada categoría para poder consultarlos durante la tarea de escritura. De este modo, tanto el alumnado con diagnóstico como el alumnado sin él podrían ampliar su repertorio de elementos conectivos en caso de necesitarlo durante la fase de escritura y de revisión del texto.

En el análisis del uso de los verbos se han encontrado resultados similares, pues con excepción de los cursos de segundo ciclo de Primaria, en todos los demás el alumnado con diagnóstico de TDAH ha utilizado un número significativamente menor de verbos que sus homólogos. Un resultado que llama la atención es la escasez de uso de verbos en futuro o condicional, tiempos que remiten a una proyección tempo-espacial de la acción, y que precisan de la implicación de las funciones ejecutivas, limitadas en las personas con TDAH (Signorini et al., 2021). Si bien el tiempo verbal más utilizado es el pretérito perfecto simple, como se corresponde con una narración prototípica, destaca la proporción de uso superior por parte del alumnado con TDAH del tiempo presente. Esto se relacionaría con la impulsividad y la inmediatez del pensamiento que caracteriza al alumnado con TDAH debido a sus dificultades en inhibición y de proyección en la teoría de la mente (Gómez-Tabares y Landinez-Martínez, 2023; Gutiérrez-García et al., 2017). Para paliar estas dificultades expresivas sería necesario realizar una explicitación de las secuencias temporales y causales de la narración. Para ello, por ejemplo, el equipo docente podría utilizar durante la fase de planificación del texto una plantilla con viñetas de cómic para que el alumnado pueda desarrollar y visualizar los antecedentes y consecuentes de las acciones que compondrán su narración. Si bien se han resaltado diversos beneficios del cómic como recurso didáctico en la lectura (Jiménez et al., 2020; Paré y Soto-Pallarés, 2017), las posibilidades del cómic en escritura todavía no han sido suficientemente explotadas. Las características de explicitación visual y estructuración secuencial de la información que presenta el cómic son ideales para que todo el alumnado pueda plantear las acciones que compondrán su narración y así organizar las acciones en secuencias temporales.

Por último, destaca en el análisis el resultado similar en el alumnado con y sin diagnóstico tanto en la presencia del título como en los elementos compositivos de la superestructura narrativa. El resultado obtenido en este estudio difiere sustancialmente de anteriores investigaciones (Gallardo-Paúls, 2007; Gallardo-Paúls et al., 2012; Giraldo-Sepúlveda, 2018; Miranda-Casas et al., 2005), que señalaban un uso menor de elementos estructurales por parte del alumnado con TDAH. La explicación a esta diferencia se puede encontrar en el proceso y contexto de la tarea, pues las anteriores investigaciones se basaban en proporcionar al alumnado unas instrucciones sobre escritura en un contexto no escolar y sin contextualizar la tarea, por lo que el alumnado no activaba sus conocimientos previos. Por todo lo expresado, el papel del docente como instructor y guía del aprendizaje se revela como clave para el mantenimiento de la estructura textual durante la fase de escritura del texto narrativo, puesto que la composición de un texto escrito es un proceso cognitivo que interrelaciona aprendizajes y, por ello, las tareas de escritura deben ser planificadas en contextos didácticos guiados.

Los resultados demuestran que, tanto el alumnado con diagnóstico TDAH o sin diagnóstico, pudieron realizar la actividad planteada en el aula, siguiendo las indicaciones docentes. No obstante, las diferencias mostradas en la escritura narrativa en ambos grupos aconsejan que los equipos docentes pongan en práctica, de manera sistemática, estrategias didácticas adaptativas que puedan beneficiar al conjunto el grupo clase. Entre ellas, destaca la necesidad de "dar tiempo y ayudas al alumnado en el aula para que aprenda a representarse las situaciones de escritura, a organizar las ideas, a escribir borradores y revisarlos antes de su versión definitiva" (Rodríguez-Gonzalo, 2019, p. 34). Este tipo de estrategias, avaladas por la investigación didáctica en aula (Rodríguez-Gonzalo, 2019) son necesarias para el buen desarrollo de la escritura en todo el alumnado y resultan esenciales en el caso de alumnado con TDAH. La investigación realizada pretende avanzar en un planteamiento inclusivo en la didáctica de la lengua que aborde las claves didácticas para la mejora en el aprendizaje de la competencia en expresión escrita del alumnado.

5. Bibliografía

Adams, Ana; Perera, Augusto y Bhat, Ralph (2013). Conocimiento del TDAH en los maestros de la escuela primaria: un estudio. *TDAH en Práctica, 5*, 14-8.

APA (Asociación Americana de Psiquiatría) (2022*). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5th ed.). American Psychiatry Association. https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787

Benedet, María Jesús (2006). *Acercamiento neurolingüístico a las alteraciones del lenguaje*. EOS.

Campeño-Martínez, Yolanda; Santiago-Ramajo, Sandra; Navarro-Asencio, Enrique; Vergara-Moragues, Esperanza y Santiuste Bermejo, Víctor (2017). Efficacy of an intervention program for attention and reflexivity in children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Mind, Brain and Education, 11*(2), 64-74. https://doi.org/10.1111/MBE.12136

Catalá-López, Ferrán; Peiró, Salvador; Ridao, Manuel; Sanfélix-Gimeno, Gabriel; Gènova-Maleras, Ricard y Catalá, Miguel (2012). Prevalence of attention deficit hyperactivity disorder among children and adolescents in Spain: A systematic review and meta-analysis of epidemiological studies. *BMC Psychiatry, 12,*168. https://doi.org/10.1186/1471-244X-12-168

Cerrillo-Urbina, Alberto José; García-Hermoso, Antonio; Martínez-Vizcaíno, Vicente; Pardo-Guijarro, María Jesús; Ruiz-Hermosa, Abel y Sánchez-López, Mairena (2018). Estimación de la prevalencia del Trastorno por Déficit de Atención y/o Hiperactividad. *BMC Pediatrics, 18*, 111. https://doi.org/10.1186/s12887-018-1083-1

Conesa-Conesa, María Rosa (2022). *Estudio sobre los procesos de lectura y escritura en alumnado de Educación Primaria y Secundaria con TDAH* [Tesis doctoral]. Universidad de Murcia.

Cuartero-Cervera, Teresa y Bueno-Ripoll, Vicente (2021). *TDAH. Trastorn per déficit d'atenció amb Hiperactivitat. Una guía per a la comunitat educativa.* Generalitat Valenciana.

Echegaray-Bengoa, Joyce y Soriano-Ferrer, Manuel (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta, 44*(2), 79-76. https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001

Etchepareborda, Máximo Carlos (2011). *TDAH + FE: trastorno por déficit de atención con hiperactividad y de las funciones ejecutivas: abordaje interdisciplinar*. Rivolin.

Fernández-Pérez, Milagros (2002). Importancia de los modelos lingüísticos en el estudio de los trastornos comunicativos. En Carlos Hernández y Enrique Serra (Eds.), *Estudios de lingüística clínica* (pp. 9-26). Servei de Publicacions de la Universitat de València.

Froelich, Jan; Breuer, Dieter; Doepfner, Manfred y Amonn, Frauke (2012). Effects of a teacher training programme on symptoms of attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Special Education, 27*(3), 76-87. https://eric.ed.gov/?id=EJ1001061

Gallardo-Paúls, Beatriz. (2007). Niveles de organización narrativa en TDAH. *IX Curso internacional de Actualización en Neuropediatría y Neuropsicología y Simposio Satélite sobre Trastornos del Lenguaje*. 1-3 marzo de 2007, València.

Gallardo-Paúls, Beatriz; Gimeno-Martínez, Manuel y Moreno-Campos, Verónica (2010). Pragmática textual en adolescentes con trastorno por déficit de atención/hiperactividad: argumentación. *Rev Neurol, 50*, S113-S117.

Gallardo-Paúls, Beatriz; Moreno-Campos, Verónica; Roca, Patricia y Pérez-Mantero, José Luis. (2012). Complejidad sintáctica y textual en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología, 54* (S1), S131-S135. https://doi.org/10.33588/rn.54S01.2011705

Gallardo-Paúls, Beatriz y Moreno-Campos, Verónica (2014). Oralidad y escritura: argumentación en niños con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Revista de Neurología, 58* (Supl 1), S107-S110.

Garayzábal, Elena (2009). Investigaciones lingüísticas en el siglo XXI. *ELUA*, *3*, 131-168.

García-Sánchez, Jesús; Rodríguez-Pérez, Celestino; Caso-Fuerte, Ana María; Fidalgo-Redondo, Raquel; Arias-Gundín, Olga; González-Sánchez, Lorena y Martínez-Cocó, Begoña (2007). El trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), diferencias entre los diferentes subtipos en la composición escrita. *Análisis y Modificación de Conducta, 33*(149), 369-384.

Gatica-Ferrero, Sergio; Santana-Vidal, Isabel y Valdenegro-Fuentes, Lidia Verónica (2020). Evidencia de sobrediagnóstico en el TDAH en base a evaluación neuropsicológica: un estudio en escolares chilenos. *Psicogente, 23*(44), 1-21. https://doi.org/10.17081/psico.23.44.3587

Gil, Javier y Megías, Alejandro (2017). Conocimientos sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en futuros profesionales del ámbito escolar. *Bordón, Revista de Pedagogía, 69*(3), 145-159. https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.50278

Giraldo-Sepúlveda, Edier Marduck (2018). Caracterización de la comprensión lectora y producción textual de estudiantes con presunción de TDAH. *Quaestiones Disputatae: Temas en Debate, 11*(22), 16-33.

Gómez-Tabares, Anyerson Stihts y Landinez-Martínez, Daniel Alfredo (2023). Teoría de la mente y funcionamiento ejecutivo en niños. Mapeo científico y tendencias de investigación mediante el análisis de redes de citaciones. *Psicología desde el Caribe, 40*(3), 72-83.

Gutiérrez-García, Ana G.; Reyes-Platas, Daniela Ivonne y Picazo, Ofir (2017). Percepción del tiempo en la neuropsicopatología: una revisión sistemática. *Psiquiatría Biológica, 24*(3), 85-96. https://doi.org/10.1016/j.psiq.2017.10.002

Herrera-Gutiérrez, Eva y Martínez-Frutos, María Teresa (2021). Factores relacionados con los conocimientos del profesorado sobre el trastorno por déficit de atención/ hiperactividad. *Rev Neurol, 73*, 233-240. https://doi:10.33588/rn.7307.2020512

Jarque, Sonia y Tárraga, Raúl (2009). Comparación de los conocimientos sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) de los maestros en activo y los futuros educadores. *Infancia y Aprendizaje, 32*(4), 517-529. https://doi.org/10.1174/021037009789610421

Jiménez Arriagada, Victoria; Bañales-Faz, Gerardo y Lobos-Sepúlveda, María Teresa (2020). Investigaciones del cómic en el área de la didáctica de la lengua y la literatura en Hispanoamérica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 25*(85), 375-393.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 106*, de 4 de mayo de 2006. https://www.boe.es/eli/es/lo/2006/05/03/2/con

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado, 340*, de 30 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf

López-López, Ana; López-Lafuente, Amparo; Eirís-Puñal, Jesús; Mulas, Fernando y Cardo, Esther (Grupo de Trabajo TDAH de la Sociedad Española de Neuropediatría) (2018). Estudio de los conocimientos de los maestros de educación primaria sobre el trastorno por déficit de atención/hiperactividad. *Rev Neurol, 66* (Supl 1), S121-S126.

Lorenzo-González, Gisselle; Díaz-Bringas, Miriela; Ramírez-Benítex, Yaser y Cabrera Torres, Pedro (2013). Motricidad fina en el trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Revista Cubana de Neurología y Neurocirugía, 3*(1), 13-7.

Marín-Méndez, Juan Jesús; Borra-Ruiz, María Cristina; Álvarez-Gómez, María Jesús y Soutullo-Esperón, César (2017). Desarrollo psicomotor y dificultades del aprendizaje en preescolares con probable trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Estudio epidemiológico en Navarra y La Rioja. *Revista de Neurología, 32*(8), 487-493.

Mejía, César Augusto y Varela-Cifuentes, Vilma (2015). Comorbilidad de los trastornos de lectura y escritura en niños diagnosticados con TDAH. *Psicología desde el Caribe, 32*(1), 121-143.

Miranda-Casas, Ana; García-Castellar, Rosa y Soriano-Ferrer, Manuel (2005). Habilidad narrativa de los niños con trastorno por déficit de atención con hiperactividad. *Psicothema, 17*(2), 227-232.

Moraleda, Esther; Pulido, Noelia y López, Patricia (2020). Dificultades de lectoescritura en trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 2*, 211-222.

Moreno-Campos, Verónica y Muñoz-Rodríguez, Francisco José (2023). *Didáctica de los trastornos del lenguaje, del habla y de la comunicación. Didáctica de la lengua desde una perspectiva inclusiva.* Wanceulen.

Moreno-Osella (2017). TDAH en niños en edad preescolar. Detección y atención temprana. *Publicaciones Didácticas,* 88, 895-899.

Navarro, Braulio; Álvarez, Ninfa; Beltrán, Juan Carlos; Peña, Sebastián y Guzmán, Adolfo (2021). Estrategias didácticas y sus dinámicas en el tratamiento de los trastornos específicos del lenguaje en el estudiantado chileno. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *19*(1), 23-38. https://doi.org/10.15366/reice2021.19.1.002

Navarro-Noguera, María y Herrera-Gutiérrez, Eva (2022). Factores cognitivos asociados al TDAH: implicaciones educativas. *Revista de Educación, Innovación y Formación: REIF, 6*, 95-115. http://hdl.handle.net/10201/120316

Paré, Carmen y Soto-Pallarés, Charlène (2017). El fomento de la lectura de cómics en la enseñanza de las lenguas en Educación Primaria. *Ocnos, 16*(1), 134-143. http://dx.doi.org/10.18239/ocnos_2017.16.1.1300

Pelayo-González, Héctor Juan; Reyes-Meza, Verónica; Sánchez-Cabrera, Guendanavi; Quintanar-Rojas, Luis y Solovieva, Yulia (2020). Producción y uso de verbos en niños escolares con déficit de atención por hiperactividad. *Integración Académica en Psicología, 8*(22), 96-104.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado, 52*, de 3 de marzo de 2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. *Boletín Oficial del Estado, 76*, de 20 de marzo de 2022. https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/29/217/con

Reyes, Marina y Acuña, Laura (2012). Conocimiento de maestros de primaria sobre el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad. *Acta de Investigación Psicológica, 2*(3), 878-898. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358933342010

Robles-Bermejo, Fernando (2024). Attention deficit hyperactivity disorder: Neuropsychological profile and study of its impact on executive functions and academic performance. *Anales de Pediatría, 100*, 87-96. https://doi.org/10.1016/j.anpedi.2023.11.007

Roca, Enric; Carmona, Jordi; Boix, Cristina; Colomé, Roser; López, Anna; Sanguinetti, Ana y Caro, Marta (2010). *El aprendizaje en la infancia y la adolescencia. Claves para evitar el fracaso escolar*. Sant Joan de Déu.

Rodríguez-Gonzalo, Carmen (2019). Evidencias para una mejora de la competencia en comunicación lingüística. *Dossier Graó. Evidencias Científicas para Mejorar la Práctica Docente, 5*, 32-38.

Santolària, Alicia (2017). Conectores y secuencias didácticas en primer ciclo de educación primaria. *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, *40*, 29-35. http://dx.doi.org/10.12795/LA.2017.i40.04

Sanz-Cervera, Pilar (2018). Conocimientos de los maestros y futuros maestros sobre trastornos del neurodesarrollo. Una revisión teórica. *ReiDoCrea: Revista Electrónica de Investigación y Docencia Creativa, 7*, 288-297.

Signorini Souza, Isadora; Faria, Fabiana; Consulin dos Anjos, Eliane; Meneghelli, Carolina; Dullius Fujita, Thais; Caron, Lilian e Ivatiuk, Ana Lucia (2021). Relações entre funções executivas e TDAH em crianças e adolescentes: uma revisão sistemática. *Revista Psicopedagogia*, *38*(116), 197-213. https://dx.doi.org/10.51207/2179-4057.20210023

Sanz-Domínguez, Eva; Martín-Lobo, Pilar; Urchaga Litago, José David e Irirtia Muñiz, María Jesús (2020). Estudio longitudinal de la escritura en estudiantes con Trastorno por Déficit de atención con Hiperactividad (TDAH). Estudio longitudinal de la escritura en estudiantes con Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, *34*(3), 213-232.

Soroa, Marian; Gorostiaga, Arantxa y Balluerka, Nekane (2013). Review of tools used for assessing teachers' level of knowledge with regards attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). En Sommat Banerjee (Ed.), *Attention Deficit Hyperactivity Disorder in Children and Adolescents* (pp. 151-177). Rijeka: InTech. https://doi.org./10.5772/54277

Soroa, Marian; Gorostiaga, Arantxa y Balluerka, Nekane (2016). Conocimiento de los docentes sobre el TDAH: relevancia de la información y de las percepciones individuales. *Revista de Psicodidáctica*, *21*(2), 205-226. 10.1387/RevPsicodidact.14023

Soutullo-Esperón, César (2013). *Informe PANDAH. El TDAH en España.* Adelphi Targis.

STILL (Asociación balear de padres de niños con TDAH). *Guía práctica con recomendaciones de actuación para los centros educativos en los casos de alumnos con TDAH*. Servei d'Innovació de la Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.

Suárez, Azucena y Magallón-Recalde, Sara (2020). TDAH y otros problemas escolares. *ADOLESCERE, 8*(1), 51-61. https://www.adolescere.es/tdah-y-otros-problemas-escolares/